

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MANOELA DE CALAZANS
GONÇALVES**

***SCRIPTS* DE GÊNERO E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**Porto Alegre
2º Semestre
2017**

Manoela de Calazans
Gonçalves

**SCRIPTS DE GÊNERO E AS BRINCADEIRAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Profª Drª Jane Felipe de Souza.

**Porto Alegre
2º Semestre
2017**

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão para aqueles/as que me possibilitaram chegar até este momento, de diferentes formas possíveis:

À minha mãe, que sempre acreditou nas palavras que eu escrevia e me incentivou a escrever. Obrigada por nunca desistir de mim e por me dar a força necessária quando eu mais precisei.

Ao meu pai, por me dar o privilégio de ser filha do melhor pai que eu conheço.

Aos meus irmãos, Martin, por ter sido o meu ídolo a minha vida inteira e Micaela e Eduardo, por me lembrarem o quanto amor eu ainda tenho dentro de mim.

À família que eu descobri durante a vida, Cláudia, Gabriel, Luiza e Ana, por sempre estarem comigo nos mais diversos momentos.

À minha orientadora, Jane Felipe, por todos os momentos de reflexão trazidos não apenas no estágio e no TCC, mas ainda antes disso a partir dos textos e aulas durante a graduação.

E, finalmente, a meus avós, que podem não estar mais aqui fisicamente, mas possibilitaram todas as minhas conquistas. Obrigada por me oferecerem o seu tempo e por me criarem numa casa cheia de amor.

Dedico este trabalho a Urano (1921 – 2005) e Marina Calazans (1920 – 2013).

“Vai passar, tu sabes que vai passar. Talvez não amanhã, mas dentro de uma semana, um mês ou dois, quem sabe? O verão está aí, haverá sol quase todos os dias, e sempre resta essa coisa chamada ‘impulso vital’. Pois esse impulso às vezes cruel, porque não permite que nenhuma dor insista por muito tempo, te empurrará quem sabe para o sol, para o mar, para uma nova estrada qualquer e, de repente, no meio de uma frase ou de um movimento te surpreenderás pensando algo assim como ‘estou contente outra vez’”.

(Caio Fernando Abreu, 1995)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a brincadeira de faz-de-conta na educação infantil, problematizando as relações de gênero presentes nesta etapa escolar. Para tal, utilizo o conceito de *scripts* de gênero (FELIPE, 2016, 2017) para observar e analisar como e de que modo esses roteiros, social e culturalmente estabelecidos, que intencionam construir determinadas masculinidades e feminilidades desde a infância, aparecem durante os momentos de brincadeira. Dessa forma, pretende-se assim oferecer subsídios para professoras de educação infantil realizarem uma prática pedagógica que respeite e contribua para a equidade de gênero. A partir de minha prática docente durante o período de estágio, realizado no primeiro semestre de 2017, bem como a realização de uma semana de observação no segundo semestre do mesmo ano, em uma turma de jardim de infância da rede municipal de Porto Alegre, foi possível produzir dados para a realização dessa pesquisa de cunho qualitativo, através da observação participante. A análise dos dados produzidos fundamenta-se no conceito de gênero (LOURO, 1997; FELIPE, 1999, 2016), em uma perspectiva pós-estruturalista, e no conceito de brincadeira a partir da perspectiva sócio histórica de Vyogtsky (1991). A partir dos dados produzidos foi possível chegar a três categorias de análise: na primeira, constato que as meninas têm maior possibilidade de transitar entre os *scripts* do que os meninos; já na segunda, discuto sobre a confusão teórica entre os conceitos de gênero e sexualidade e suas implicações para a educação dentro de nosso atual contexto, que se pauta em uma sociedade heteronormativa. Finalmente, abordo as pedagogias culturais e como seus artefatos relacionam-se com os *scripts* de gênero, educando as crianças sobre os modos de ser mas também sendo utilizados por elas em suas brincadeiras para reproduzir ou superar os *scripts* previstos.

Palavras-chave: *Scripts* de gênero. Educação Infantil. Brincadeira.

SUMÁRIO

1 PONTO DE PARTIDA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O TEMA	7
2 DOS APORTES TEÓRICOS	10
2.1 Gênero: histórico, discussões e definições	11
2.2 <i>Scripts</i> de gênero: os roteiros construídos na cultura para meninos e meninas	13
2.3 Pedagogias culturais e seus artefatos	14
2.4 Brincar, brincadeira, brinquedo: uma perspectiva sócio histórica	15
3. PESQUISA QUALITATIVA: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	18
3.1 Sobre a escola e as crianças	19
3.2 Sobre a observação participante	20
4 HORA DA BRINCADEIRA: REFLEXÕES E APONTAMENTOS	22
4.1 Entre cavaleiros e feiticeiras: como as crianças transitam entre os <i>scripts</i> de gênero	23
4. 2 Gênero e sexualidade: confusões teórico-conceituais em uma sociedade heteronormativa	26
4. 3 “Não é de menina! Menino pode brincar também”: os artefatos culturais e os <i>scripts</i> de gênero	28
5. O JOGO NÃO TERMINOU: PRECISAMOS FALAR DE GÊNERO E SEXUALIDADE	31
REFERÊNCIAS	35
APÊNDICE 1	38

APÊNDICE 2	39
-------------------------	-----------

1 PONTO DE PARTIDA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM O TEMA

Este trabalho tem como tema os *scripts* de gênero na Educação Infantil, pensadas a partir dos momentos de brincadeira das crianças. As últimas etapas da Educação Infantil são recheadas de faz-de-conta, em que as crianças constroem e reconstróem suas concepções de mundo e sociedade. Portanto, é um momento privilegiado para observar quais os *scripts* de gênero¹ que estão sendo apropriados ou ressignificados pelas crianças dessa faixa etária e de que maneira elas transitam entre eles.

A inspiração deste estudo surgiu a partir de minha prática docente no estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no primeiro semestre de 2017, realizada em uma escola pública de educação infantil, localizada na região central de Porto Alegre, com uma turma de 24 crianças de 5 a 6 anos. Este estágio proporcionou-me momentos muito ricos de observação, especialmente por se tratar de uma escola com um espaço e uma prática pedagógica privilegiados, em que meninos e meninas podiam transitar pelos *scripts* de gênero que mais lhes conviessem, sem interferência das professoras. Desse modo, os meninos, por exemplo, poderiam escolher quaisquer fantasias à disposição, assim como as meninas não precisavam se restringir aos brinquedos e brincadeiras tradicionais. A partir deste contato, e de um interesse já anterior pelos estudos de gênero, surgiu a vontade de trazer a reflexão sobre as relações de gênero nas brincadeiras da Educação Infantil para este Trabalho de Conclusão de Curso.

A relevância desse tema está na compreensão de que os *scripts* de gênero não são estáticos, muito menos naturais. Refletir sobre isso a partir de situações do cotidiano da Educação Infantil nos auxilia a problematizar as relações de gênero e, conseqüentemente, permite que as crianças experimentem outros “papéis” e assim, ampliem suas vivências. O presente estudo tem, portanto, a intenção de

¹ Conceito criado por Felipe (2016), a partir de noções do cinema e do teatro para dar conta das expectativas sociais e culturais acerca das identidades de gênero. Outros referenciais teóricos sobre o conceito constam no segundo capítulo deste trabalho.

contribuir para a reflexão de professoras² em relação à equidade de gênero na Educação Infantil.

Delimito o problema de pesquisa deste trabalho de conclusão de curso na seguinte pergunta: Quais são os *scripts* de gênero que aparecem durante os momentos de brincadeira na educação infantil e, de que modo aparecem?

Considerando este problema de pesquisa, os objetivos são:

- Refletir sobre a brincadeira na educação infantil;
- Possibilitar a reflexão acerca dos *scripts* de gênero na educação infantil.

Neste trabalho, proponho-me a analisar situações envolvendo crianças de cinco e seis anos de idade nos atos de brincar que ocorreram durante uma semana do mês de setembro de 2017. Reflito, a partir dessas análises, quais os *scripts* de gênero surgiram nas brincadeiras dos meninos e meninas da turma, bem como tais roteiros foram reiterados, negociados ou mesmo rompidos pelas crianças. A partir de tais interações entre elas, especialmente nos momentos de brincadeira como espaço de liberdade e reflexão, é possível construir e problematizar concepções sobre a equidade de gênero, em que meninos e meninas possam ser vistos e respeitados nas suas especificidades e nos seus direitos. Quando falamos em equidade reiteramos a ideia de que as diferenças não devem ser interpretadas como desigualdades.

Para pensar os *scripts* de gênero (FELIPE, 2016, GUIZZO & FELIPE, 2017), adoto a perspectiva dos estudos pós-estruturalistas, que conceituam gênero a partir de seu caráter histórico, sociocultural e relacional (LOURO, 1997, SCOTT, 1995; FELIPE, 2004, 2016). Para reiterar a importância da brincadeira, mais especificamente da brincadeira do faz-de-conta, na educação infantil, assumo a perspectiva sócio histórica (VYGOTSKY, 1991) e cultural (BROUGÈRE, 1998), por entender que as culturas lúdicas são diversificadas e mudam de acordo com o contexto social e o contexto temporal, bem como de acordo com o gênero, a etnia e as idades das crianças

O presente estudo é dividido em cinco capítulos: no segundo capítulo, apresento algumas considerações sobre o referencial teórico utilizado neste

² Neste trabalho, opto por utilizar “professoras” no feminino, tanto como uma escolha política pelo caráter histórico da profissão como pelo fato de que, na escola pesquisada, havia apenas um professor homem.

trabalho. Já no terceiro capítulo, apresento a metodologia utilizada na pesquisa, caracterizando-a como qualitativa, evidenciando os critérios que me levaram a escolher a observação participante, a escola pesquisada e os perfis das crianças. No quarto capítulo apresento os dados produzidos e as categorias de análises desenvolvidas, a saber: como as crianças transitam entre os *scripts* de gênero; gênero e sexualidade: confusões teórico-conceituais em uma sociedade heteronormativa e os artefatos culturais e os *scripts* de gênero. Finalmente, no quinto capítulo, trago as considerações finais.

2 DOS APORTES TEÓRICOS

Cheguei até os estudos de gênero através de uma imersão pessoal no movimento feminista durante a graduação. Ainda antes disso, as aproximações com o feminismo já se teciam ao longo da minha trajetória familiar, sendo consolidadas, finalmente, ao ingressar no curso de Pedagogia da UFRGS. Logo no início do curso, tive contato com textos que discutiam gênero e sexualidade no âmbito da educação, os quais me ajudaram a firmar uma posição política como feminista e reforçar a importância de trazer e manter esses temas em sala de aula, assim como refletir sobre eles. No que antes eu tinha contato a partir de textos e livros de feministas como bell hooks (1994, 2000) e Judith Butler (1990, 1993), na faculdade contei com autoras como Guacira Louro (1997), Margareth Rago (1998), e Joan Scott (1995), bem como um aprofundamento em seus textos durante um ano de bolsa de iniciação científica estudando mulheres na área da História da Educação.

Passando por diferentes espaços do movimento feminista universitário e colhendo materiais circulados entre eles ou entre o meio acadêmico, constitui-me na pessoa que sou hoje. Afirmo, com base em leituras e vivências, que para adotar uma posição política coerente, devemos nos sustentar teoricamente. Para tal, adoto a perspectiva pós-estruturalista de gênero, que tem em Guacira Louro uma de suas principais expoentes no campo da educação.

As inquietudes acerca de como esse tema está presente no brincar da educação infantil surgem quando entro em contato com uma turma de Jardim de Infância e aprofundo-me em leituras e reflexões que tratam sobre o brincar e, especialmente, a brincadeira do faz-de-conta. Pensando na constituição de infâncias e gênero como algo social, histórico e mutável, adoto para este trabalho um conceito de brincadeira que segue por este caminho a partir da perspectiva sócio-histórica.

2. 1 Gênero: histórico, discussões e definições

Louro (1997) contextualiza o conceito de gênero apontando que sua emergência só foi possível a partir do fortalecimento dos movimentos feministas. Em sua explanação do histórico do conceito, fica claro seu caráter político. Os estudos feministas, de onde surgiram os estudos de gênero, vinham carregados das experiências pessoais e reivindicações daquelas que os compunham. Eram, portanto, fortemente políticos. O mesmo diz respeito ao conceito de gênero, que emerge como “ferramenta analítica e política” (Louro, 1997, p. 21). O conceito passa a ser utilizado pelas feministas anglo-saxãs com o intuito de problematizar como as características sexuais são representadas social e historicamente. No contexto brasileiro, o conceito passa a ser cunhado no final dos anos 80.

É essencial destacar o caráter relacional e social do gênero. A conceituação difere não apenas de um contexto histórico para outro, mas de uma sociedade para outra – ou mesmo, dentro de uma própria sociedade. Etnia, raça e classe perpassam o entendimento de gênero e com ele se entrelaçam formando as identidades dos sujeitos. Portanto, não podemos discuti-lo sem levar em consideração esses elementos. A partir dessa compreensão, “pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o” (LOURO, 1997, p. 25). Assim como as identidades em suas totalidades, as identidades de gênero não são fixas, e sim estão em constante construção.

Guacira Louro ainda expõe a ideia de que a lógica binária homem-mulher pressupõe que um dos pólo seja superior ao outro. É necessário trabalhar no sentido de desconstruir essa oposição. Para isso, deve-se observar que não há uma única definição de homem ou de mulher e que, inclusive, estes podem transitar entre os pólos. Tal desconstrução vem com o entendimento de que o poder não se exerce apenas em uma direção, mas oferece diferentes arranjos que vão além da lógica homem dominador *versus* mulher dominada.

Para pensar gênero no âmbito da educação, fundamentei-me em pesquisadoras e autoras como Andrade (2017), que enfatiza a professora como

pesquisadora dentro da escola. Mais uma vez, destaca-se o conceito como instrumento analítico, pois lançamos mão dele para delinear e analisar as relações observadas. Nesse sentido, é importante conhecê-lo pois “ajuda-nos a problematizar e pensar estratégias pedagógicas para romper ou modificar estes modos de se viver e experienciar a escola e as expressões de gênero” (ANDRADE, 2017, p. 39). Como professoras, temos o compromisso de nos apropriarmos desses conceitos e entender como eles operam e também como tais concepções (re)produzem desigualdades. Desta forma, é preciso trabalhar com a ideia de equidade de gênero, que defende direitos iguais para homens e mulheres.

Ainda, é necessário reconhecer a escola como ambiente privilegiado de constituição das identidades que “inclui e exclui de acordo com padrões fabricados de normalidade/anormalidade, competência/incompetência, aptidão/inaptidão” (ANDRADE, 2017, p. 39). Mais uma vez, destaca-se a importância de nos apropriarmos de tais conceitos, pois como professoras temos o compromisso de promover uma educação comprometida com a diversidade.

Busco, também, fundamentações em Guizzo, Beck e Felipe (2013, p 18), que contextualizam o conceito de infância na contemporaneidade, expondo o quão fluida é esta construção. A impossibilidade de se considerar um conceito único de infância vai além de questões históricas, mas passa também por diversos marcadores sociais. De acordo com essas autoras,

Pobreza, desigualdade, escassez, precariedade, exclusão fazem-nos perceber que a idade é “apenas um” marcador social, entre tantos outros, que nos levam a apontar que as infâncias brasileiras são vividas de “zero aos doze anos de idade incompletos”, conforme a lei delega, de modos muito distintos e variados. Ou seja: diversos marcadores estão imbricados nas maneiras de se conceber o que é ser criança.

Discutir as infâncias é, portanto, um processo muito complexo, pois é um conceito que abarca diferentes significados que passam, inclusive, pelas questões de gênero.

2. 2 *Scripts* de gênero: os roteiros construídos na cultura para meninos e meninas

O conceito de *scripts* de gênero utilizado nesta pesquisa entende as expectativas sociais acerca dos comportamentos dos sujeitos como roteiros,

negociáveis ou não, que prescrevem suas condutas (FELIPE, 2016). Assim como as infâncias, esses *scripts* também são fluidos e estão em constante reconfiguração e negociação desde os primeiros anos de vida. Ao encontro disso, Zanette e Felipe (2017, p 21) colocam o seguinte:

[...] torna-se válido discutir com maior profundidade os conceitos de *scripts* de gênero, que se referem às atribuições que são/estão sendo culturalmente definidas como masculino e feminino, produzindo assim diferenças que se desencadeiam na constituição corporal, nas expectativas que temos em torno desse corpo e como o vemos.

É importante observar, segundos os referidos autores, que tais *scripts* e os significados que abrangem são construídos a partir de diferentes relações de poder. Aqueles que tentam romper ou ignorar as barreiras dos *scripts* de gênero sofrem sanções e discriminações da sociedade. Isto significa dizer que desde a mais tenra infância, por sermos meninos ou meninas, somos educados para nos comportarmos de determinada forma, termos gostos específicos pelo simples fato de termos nascido machos ou fêmeas. Inúmeras expectativas são depositadas em nós e assim as masculinidades e as feminilidades vão sendo construídas. É preciso, no entanto, entender que tais expectativas podem variar de acordo com o tempo histórico e a cultura na qual o sujeito está inserido.

Para analisar como os *scripts* de gênero são acionados, reiterados e ressignificados entre essa turma da educação infantil, também me fundamento nas discussões que Guizzo (2013) realiza acerca das masculinidades e feminilidades. A autora expõe os padrões sociais hegemônicos do que é feminino e masculino, como a vinculação do que é ser mulher a partir do cuidado e da maternidade, e do que é ser homem a partir da virilidade, competição e perseverança. Entretanto, há inúmeros e diversos modos de se viver a masculinidade e a feminilidade. Guizzo ainda ajuda a refletir sobre como meninas e meninos transitam pelos *scripts* de gênero ao apontar a maior repreensão que meninos sofrem ao tentar “atravessar” as fronteiras de gênero estabelecidas, o mesmo não ocorrendo com as meninas, pois segundo a autora, elas podem transitar com mais facilidade entre esses “dois mundos” (GUIZZO, 2013, p. 34).

2. 3 Pedagogias culturais e seus artefatos

Ao longo da minha vida acadêmica, consolidei a compreensão de que a pedagogia não se limita a instituições criadas com o intuito de ensinar e educar, como a escola. No momento atual em que vivemos, isso se torna ainda mais evidente: os quartos, salas de aula, e os mais diversos ambientes frequentados pelas crianças estão repletos de imagens produzidas pela cultura hegemônica. Pensando nisso, surge o conceito de *pedagogias culturais*, que nasce dentro dos Estudos Culturais em suas aproximações com a Educação.

Para minhas análises, trago a conceituação de pedagogias culturais de Sommer e Wagner (2007), que as apontam como uma modalidade de educação cuja responsabilidade cai sobre práticas culturais e espaços que não a escola. A partir desse autores e de outros autores e autoras que corroboram com este conceito, considero as implicações que a cultura da mídia tem na construção das identidades – aqui, especificamente, na construção das identidades infantis. De acordo com eles (SOMMER, WAGNER, 2007. p 2),

A noção de pedagogia cultural possibilita considerar como educativos a mídia impressa, programas de televisão, filmes, desenhos animados, museus, publicidade... Educativos porque nos ensinam determinadas formas de ser, de se ver, de pensar e agir sobre as coisas e sobre os outros. Educativos porque tais produções e artefatos culturais, ao colocarem em circulação determinadas representações (seja de que natureza for), vão se constituindo como materiais a partir dos quais as crianças, jovens e adultos vão construindo suas identidades de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia.

Assim, em um estudo que se propõe a analisar aspectos das identidades infantis – no caso deste trabalho, os *scripts* de gênero -, é imprescindível falar sobre as pedagogias culturais.

Paula Andrade e Marisa Costa (2015) apontam as pedagogias culturais como uma ferramenta teórico-analítica destinada a pensar as relações existentes entre os artefatos culturais e os processos educativos. Dentre esses artefatos estão personagens de desenhos, filmes, textos televisivos, publicitários e, ainda, elementos de sites da Internet. Segundo essas autoras,

Ele [o conceito] é uma ferramenta que permite mostrar quais e como outros espaços, para além da escola, produzem ações do sujeito, o subjetivam e o conduzem; um processo também entendido como educativo, mas cujos objetivos são distintos daqueles da educação promovida mediante o desenvolvimento de experiências curriculares na escola.

Trago o conceito de pedagogias culturais para este trabalho, portanto, para pensar as relações que os diferentes artefatos culturais presentes no cotidiano da turma pesquisada podem ter com os *scripts* de gênero na educação infantil.

Para fundamentar este conceito, também trago elementos de leituras que realizei de Susana Rangel Vieira da Cunha (2005, 2008) sobre cultura visual e infâncias. A autora aponta como as imagens e artefatos culturais presentes em nossas infâncias nos constituem como sujeitos exercendo, portanto, um poderoso papel educativo. Variadas imagens perpassam o cotidiano das crianças, dentro e fora da escola, sendo impossível ignorá-las. Disso, surge a necessidade de problematizá-las e refletir como elas se relacionam com a constituição das identidades infantis.

Pensar o foco de trabalho – os *scripts* de gênero nas brincadeiras da educação infantil -, a partir da ótica das pedagogias culturais vem para enriquecer as análises. Muitas das brincadeiras observadas mesclam diferentes artefatos culturais do conhecimento das crianças com suas imaginações e realidades. Nesse sentido, é possível compreender as relações entre o brincar e os *scripts* de uma maneira mais extensa e complexa, pois as pedagogias e artefatos culturais também estão envolvidos nas construções sociais do que é ser menino e do que é ser menina.

2.4 Brincar, brincadeira, brinquedo: uma perspectiva sócio histórica

Para refletir sobre essas questões a partir dos momentos de brincadeira das crianças, considero a brincadeira a partir de uma perspectiva sócio histórica, tendo como principal expoente Vygotsky (1896 – 1934). Para complementar, também me fundamento em Gisela Wajksop (1995), que discute os teóricos que se propuseram a estudar o brincar, para se focar, finalmente, na perspectiva sócio histórica. Aliado a isso, baseio-me nos estudos de Fortuna (2000, 2011).

Conforme Wajskop (1995) mostra, a visão que comumente se tem do brincar é como uma atividade natural, inerente à infância. Da mesma forma que devemos desnaturalizar a ideia de uma infância única e imutável, devemos problematizar essa noção de uma essência infantil, cujo brincar seria inerente à sua natureza. Nesse

sentido, “é apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira, da forma como a entendemos hoje, ganhou espaço na educação das crianças pequenas” (WAJKSOP, 1995, p. 63). No mesmo sentido da romantização da brincadeira, ocorre o movimento de ridicularizá-la, muitas vezes transformando os momentos de brincadeira em uma mera distração para as crianças ou mesmo em períodos para preencher uma lacuna no horário. Negligencia-se, assim, a importância da brincadeira para o desenvolvimento e aprendizagem, bem como sua potencialidade em fundar o que há de humano em nós enquanto cria vínculos, gera criatividade e propulsiona a inteligência (FORTUNA, 2011).

Vygotsky, em sua obra intitulada *A formação social da mente* (1991), refere-se ao brincar utilizando o termo “brinquedo”. Quando fala de brinquedo, o autor refere-se especialmente ao brinquedo como uma forma de preencher as necessidades da criança, através de situações imaginárias e regras de comportamento. De acordo com o autor, “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (1991, p. 64). Além disso, tais situações imaginárias se alimentam de situações da vida real. Ou seja, as falas e regras empregadas pelas crianças nos momentos de faz-de-conta evidenciam o significado que dão àquela situação específica.

Assim, compreendendo que as brincadeiras das crianças se baseiam em situações reais, cabe ressaltar o quanto elas podem expressar aspectos tradicionais e conversadores. Segundo Fortuna (2000), o brincar não é naturalmente progressivo na medida em que pode ser tanto inovador quanto conservador. Se as situações observadas pelas crianças são situações de opressão e desigualdade de gênero, muito possivelmente é isso que ela irá trazer para os momentos de faz-de-conta. De acordo com a autora, através da função simbólica da brincadeira, as crianças atingem a construção do sistema de representações. É importante, portanto, a atuação da professora para mostrar e – possibilitar – que relações com mais equidade sejam possíveis.

Cordazzo e Vieira (2017) são outros autores que discutem a brincadeira a partir de uma perspectiva sócio cultural, refletindo sobre suas implicações na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Em seu texto, eles trazem as definições e diferenças entre brinquedo, brincadeira e jogo, enfatizando que a sua utilização varia de acordo com o idioma utilizado, bem como de acordo com o contexto em que

aparece. Pensando na língua portuguesa especificamente, o jogar aparece mais como atividade com os jogos de regra pré-estruturadas, enquanto o brincar se vincula à atividade lúdica não estruturada com um fim em si mesma. Já em relação ao que é o brinquedo, Brougère e Wajskop (1997) o colocam como um objeto cultural recheado de significações e representações. Neste caso, seu valor simbólico supera a função inicial do objeto. Por exemplo, um cabo de vassoura pode virar um cavalo, uma corda de pular pode se tornar uma cobra. Cordazzo e Vieira (2017) ainda elencam vários autores que trabalham na perspectiva sócio cultural, tais como: Leontiev (1994), Friedmann (1996), Bomtempo (1997), Blatchford (1998), Brougère (1998), Elkonin (1998), Dohme (2002), Dias Facci (2004) e Biscoli (2005).

Brougère (1998) traz as diferenciações do termo jogar e brincar, assim como os autores citados anteriormente, enfatizando suas especificidades de acordo com a cultura em que o termo está inserido. O autor aponta que a compreensão atual do brincar surge do romantismo, que inverte a antiga noção de brincar como algo fútil e negativo e apresenta o conceito de cultura lúdica. Segundo ele, a cultura lúdica é o conjunto que fornece elementos que aclimatam a criança para o jogo, e é produzida pela própria criança e pela cultura geral na qual ela está inserida. As culturas lúdicas são diversificadas e mudam de acordo com o contexto social e o contexto temporal, bem como de acordo com o gênero, a etnia e as idades das crianças. Para esta pesquisa, cabe destacar como as culturas lúdicas se diferem de acordo com os *scripts* de gênero. Brougère (1998) destaca, ainda, que meninas e meninos não estabelecem interações e relações iguais com o mesmo brinquedo, atribuindo a eles diferentes significados. Refletir sobre isso envolve questionarmo-nos que tipos de roteiros estão presentes nas brincadeiras dos meninos e das meninas e por que eles se diferem.

3 O PESQUISA QUALITATIVA: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa, através de observação participante. É possível assim defini-lo, pois analiso um contexto específico em um determinado período de tempo (uma semana). Para Martins (1996), uma das vantagens da observação participante é a “convivência do investigador com a pessoa ou grupo estudado que cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e dê acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável” (p 270).

Ludke e André (1986) destacam que a pesquisa em escola não se restringe aos acontecimentos dentro do ambiente escolar, mas se relaciona com elementos fora dele, o que é fundamental para as análises dos dados coletados. Ainda, como pesquisa qualitativa, os dados se constituem em descrições minuciosas dos sujeitos e situações observadas – neste caso, os momentos de brincadeira de uma turma de crianças de 5 e 6 anos. Desta maneira, esse caso pode ser similar às diversas realidades das escolas de Educação Infantil, mas sua escolha para esta pesquisa veio de suas singularidades que foram percebidas durante o primeiro semestre de 2017, quando ali realizei o estágio obrigatório.

Também como apontam Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa não se atenta às estatísticas e aos números, mas busca uma compreensão profunda do problema e perguntas de pesquisa. Conforme estas duas autoras apontam, a pesquisa qualitativa foca-se em explicar as dinâmicas das relações sociais. Trazendo isto para este estudo, concentro-me em compreender e discutir sobre as dinâmicas das crianças nos momentos de brincadeira, pensando suas implicações nos *scripts* de gênero. Nas próximas subseções, apresento os sujeitos e o ambiente observado, bem como trago os referenciais que sustentaram a escolha pela metodologia utilizada para esta pesquisa.

3.1 Sobre a escola e as crianças

A escola municipal estudada neste trabalho destaca-se em diversos aspectos, como seus espaços e materiais. A sala da turma estudada dispõe de prateleiras na

altura das crianças, nessas estão presentes diferentes tipos de jogos e brinquedos. Em um canto da sala, há grandes caixas com etiquetas de acordo com temas - salão de beleza, banho e médico - onde as crianças podem achar objetos relacionados a eles. Há também uma prateleira apenas com materiais de desenho, recorte e colagem, e uma mesa com massinha de modelar e outros materiais. Além disso, o saguão da escola destinado a brincadeiras e atividades internas conta com duas araras cheias de fantasias de diversos tipos, bem como diferentes roupas e acessórios, e um espaço de camarim com espelho e cadeira para as crianças brincarem. Todos esses materiais e ambientes podem ser amplamente usufruídos pela turma, e nem meninos e nem meninas sofrem qualquer tipo de restrição por parte das professoras ou equipe da escola sobre o que podem ou não utilizar e do que podem ou não brincar. Cabe dizer, também, que há um amplo banheiro que divide a sala da turma dos jardins B e dos jardins A, bem como há muitos momentos, eventos e atividades em que as turmas convivem entre si. Este é um elemento importante ao possibilitar vivências entre as crianças de diferentes idades.

A turma constitui-se de 24 crianças matriculadas, seis meninas e dezoito meninos, de 5 a 6 anos. Dessas 24 crianças, duas são alunos de inclusão, um menino com autismo e outro menino ainda não diagnosticado. A turma se destaca por ter um contexto social e familiar bastante diversificado; algumas crianças moram em lugares centrais perto da escola, enquanto outras moram na periferia de Porto Alegre, locomovendo-se até a escola de ônibus, de carro ou de van escolar.



Figura 1: crianças brincam no “Cantinho das fantasias”.

3.2 Sobre a observação participante

Os dados produzidos através da observação participante correspondem aos momentos de brincadeira vivenciados durante uma semana por uma turma de Jardim B de uma escola municipal de Porto Alegre, no mês de setembro de 2017. Antes dessa semana, tive contato por quatro meses como professora estagiária da turma. Durante esse período, criei um vínculo com a turma e com a escola e pude observar os elementos que me trouxeram a escolha do meu campo empírico.

Os dados foram produzidos a partir de anotações das situações vivenciadas nessa semana de observação em um caderno. Posteriormente, reuni todas essas informações em um documento organizado, o que me possibilitou inúmeras (re)leituras das situações ali descritas, até chegar às categorias de análise para este trabalho. A participação das crianças e da escola teve o consenso da equipe, dos responsáveis e das próprias crianças a partir de termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido (ver apêndice). Apesar de a grande maioria das crianças ainda não saber ler, expliquei a elas o que constava no documento e solicitei que assinassem da maneira que quisessem. Muitas escreveram o nome no lugar indicado, enquanto outras desenharam.

De acordo com Martins (1996, p. 270)

A observação participante é uma metodologia elaborada principalmente no contexto da pesquisa antropológica. Trata-se de estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca.

No contexto da pesquisa qualitativa, esta se configura por descrever as pessoas, situações e os ambientes envolvidos. Nesse sentido, registrei o máximo que pude em todos os dias que estive na escola, apesar de saber que algumas situações ficariam de fora das análises, pois na pesquisa qualitativa qualquer e todo elemento pode vir a ser importante.

Este tipo de metodologia, principalmente quando aplicada em educação, ainda se destacada por seu caráter social ao trabalhar com o objetivo de servir como ponto de reflexão para outros leitores, pesquisadores e profissionais e incentivar mudanças sociais (BOGDAN, BILKEN, 1994). No caso dessa pesquisa, espera-se que ela se insira nas discussões acerca das questões de gênero na educação infantil para auxiliar na construção de uma educação que promova a equidade e liberdade de gênero, pois como apontam Felipe e Guizzo (2004, p. 32), elas consideram importante que "profissionais da educação e áreas afins possam estar cientes da importância de proporcionar às crianças com as quais trabalham atividades que envolvam e problematizem tais temáticas".

4 HORA DA BRINCADEIRA: REFLEXÕES E APONTAMENTOS

Neste capítulo, relato situações observadas durante uma semana na turma Jardim B1, em uma escola da rede municipal de Porto Alegre. A partir delas, e com o apoio dos referenciais teóricos previamente estudados, apresento as análises realizadas em torno de três categorias de análise. Ao retomar os registros da observação, foram-se delineando tais categorias ao mesmo tempo em que iam ao encontro dos estudos realizados para realizar esta pesquisa. Com isso, trago discussões teóricas de como é possibilitado às meninas maior transição entre os *scripts* de gênero e também do patrulhamento das sexualidades infantis e a confusão teórica entre gênero e sexualidade. Finalmente, disponho-me a analisar que relações podem se estabelecer entre os *scripts* de gênero, os artefatos culturais e as pedagogias culturais.

Todas as análises aqui feitas levam em consideração as definições e princípios apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que defende a criança como um sujeito de direitos – entre esses direitos, o direito de brincar e interagir enquanto constrói sua própria identidade. Na construção dessas identidades pessoais e coletivas, defende-se, ainda, o rompimento das relações de dominação de gênero, possibilitando conhecimento e respeito à diversidade.

Ao adotar uma perspectiva sócio histórica e cultural do brincar, compreendo a brincadeira como uma maneira que a criança utiliza para interpretar e reconstruir o mundo, sua cultura e suas relações. Nesse processo, evidenciam-se os modos de ser homem e de ser mulher que perpassam o imaginário e também a realidade dessas crianças. Assim, os momentos de brincadeira mostram-se como um momento rico para análises acerca dos *scripts* de gênero na Educação Infantil. A seguir, dedico meu foco de análise, a partir de trechos de situações observadas, às transições que as crianças conseguem realizar entre os *scripts* e aos atos regulatórios direcionados a meninos e meninas em resposta a essas transições.

4.1 Entre cavaleiros e feiticeiras: como as crianças transitam entre os *scripts* de gênero

Nesta subseção, trago dois excertos de meus registros de observação como dados para análise referente às possibilidades que os meninos e as meninas da turma tem para transitar entre os *scripts* de gênero. A partir disso, reflito teoricamente sobre como os atos regulatórios atuam em cima disso, conferindo menor ou maior liberdade para essas crianças.

Cena 1

Amanda³ e Sabrina brincam com caixa de ferramentas; apenas as duas sentadas no chão com a caixa no meio. Amanda utiliza chave de fenda pra apertar a caixa e narra o que precisa fazer. “Agora é só colocar o parafuso final. Vai precisar de martelo”. “Prof, tá quebrado” Amanda vêm me dizer pouco depois, pois desmontaram a caixa mas não conseguiram montar novamente; logo, Gabriela e Geise surgem para ajudá-las, mas Gabriela desiste e vai jogar um jogo de tabuleiro. Eventualmente, Amanda e Sabrina largam o brinquedo e Geise continua sozinha, mas logo Amanda volta; conseguem montar com a minha ajuda, Geise assumindo a posição de líder da brincadeira. Sophia perde o interesse, mas permanece perto (Segunda-feira, 11 de setembro de 2017).

Cena 2

Carolina traz duas Barbies, uma com vestido de festa e outra com vestido da Branca de Neve, e elementos miniatura (sapatinhos, cachorrinho, pônei, bola de futebol). Primeiro pede para eu ser uma das Barbies e Sabrina o pai, mas quando Sabrina demonstra querer

³ Todos os nomes utilizados para os sujeitos da pesquisa são fictícios para proteger suas identidades.

ser uma das bonecas, proponho uma troca – eu me torno o pai e Sophia uma das bonecas.

C: “Pai, vamos jogar futebol”? Carolina guia o jogo com a bola em miniatura e acaba rapidamente, anunciando que ganhou o jogo (Quarta-feira, 13 de setembro de 2017).

Os excertos acima evidenciam algo que se repetiu durante a observação e durante os meses de estágio nessa mesma turma e que é o foco desta subseção. Na segunda situação referenciada, Carolina traz elementos tidos pelas construções sociais como femininos, “de menina”, – as bonecas – mas os utiliza junto com elementos entendidos como masculinos, “de menino” – a bola e o futebol. Tais elementos fazem parte dos *scripts* de gênero que definem homem e mulher, menino e menina. Dessa maneira, Carolina transita entre esses *scripts* ao se utilizar de elementos que são socialmente tipificados como masculinos.

Esse fenômeno encontra respaldo teórico em Guizzo (2013), que destaca a diferenciação dos atos regulatórios para meninos e para meninas. Existe a compreensão das sanções impostas pela sociedade quando os sujeitos tentam transitar dos *scripts* de gênero que lhe foram designados. Entretanto, entendo – em concordância com a autora – que tais sanções são mais diretas para os meninos. Devido a isso, a liberdade para eles transitarem entre os diferentes *scripts* é menor do que a das meninas.

A partir da compreensão histórica e relacional de gênero, entende-se que há diferentes formas de vivenciar a masculinidade e a feminilidade. Porém, existe uma masculinidade e uma feminilidade consideradas como as mais legítimas, instituídas a partir de padrões hegemônicos e, portanto, qualquer comportamento que fuja de suas definições é passível de repreensão e preconceitos. Brincar com “coisas de menina” foge ao padrão estabelecido de masculinidade, promovendo, muitas vezes, os atos regulatórios destinados aos meninos. Na escola pesquisada, nunca houve – durante minhas observações ou durante meu estágio obrigatório – nenhum tipo de repreensão com relação a isso. Não obstante, era muito visível na turma o quanto os meninos ficavam mais restritos a brincadeiras específicas – como o jogo de futebol ou o faz-de-conta de super-heróis e *transformers* – enquanto as meninas transitavam mais entre as brincadeiras. Pode-se pensar que é provável que esses meninos tragam alguma restrição do ambiente familiar ou de outros ambientes dos quais façam parte. Falas

como “isso é coisa de menina” partiram de alguns deles durante o semestre. Ainda assim, é imprescindível o papel da escola em dar a liberdade às crianças para que escolham aquilo que querem brincar – independente do que designam os *scripts* de gênero – combatendo as repreensões e sanções que essas crianças recebem da sociedade.

Cena 3

Isadora se arruma no cantinho das fantasias. Coloca um vestido da Elsa e prende uma trança loura no seu cabelo, com meu auxílio. Pega uma varinha e vai brincar pelo saguão, até que encontra Matheus e Eduardo imersos em uma brincadeira em que os dois são cavaleiros. Logo, as brincadeiras se misturam e Isadora corre atrás dos dois, lançando feitiços contra eles. A brincadeira corre assim: uma batalha entre os cavaleiros e a feiticeira (Segunda-feira, 11 de setembro de 2017).

No trecho acima, ressalto um dos momentos em que o faz-de-conta dos meninos se mistura com o das meninas. Nesta brincadeira, ignora-se que, a partir do padrão hegemônico das masculinidades e feminilidades, uma menina não poderia brincar de batalha. Mas, na situação retratada, meninos e menina lutavam de igual para igual. Não apareceu, em nenhum momento, uma predominância de poder dos dois meninos sobre a menina em questão. As oposições binárias de dominação e submissão que se estabelecem entre dois polos opostos sempre podem ser rompidas ou tensionadas (LOURO, 1997, p. 30).

As situações observadas, que vão além dos dois momentos aqui descritos, corroboram a noção de que não há uma maneira única de viver as masculinidades e feminilidades. Todavia, também demonstram o quanto há menos espaços para os meninos experimentarem essas diferentes maneiras. Embora a escola possibilite que as crianças transitem pelos diferentes *scripts*, é evidente que essa liberdade não é tão presente para os meninos, como apontou o trabalho de Bello (2006). Ainda assim, é de suma importância destacar sua particularidade, considerando a escola como uma instituição central na constituição das identidades, pois ensina como se comportar, como ser menino e menina, homem e mulher, a partir da perspectiva perpetrada pela

sociedade e pela cultura, atravessada ainda por outros fatores, como classe social, religião, grau de escolaridade, inserção rural ou urbana, geração, etc. Nossa sociedade se estabelece a partir de oposições binárias (normal/anormal, inclusão/exclusão, por exemplo), limitando assim nossas visões de mundo.



Figura 2: Momentos de brincadeira no saguão da escola.

4. 2 Confusões teórico-conceituais em uma sociedade heteronormativa

Existe, na sociedade, uma constante confusão entre os conceitos de sexualidade e gênero. Tal situação se agrava quando se exclui os temas de identidade de gênero e sexualidade nas escolas do Plano Nacional de Educação (PNE). Concordo com Felipe (2016), quando esta aponta que tal decisão – equivocada e retrógrada -, fundamenta-se na confusão conceitual entre identidades de gênero e identidades sexuais, resultando numa perda para aqueles que defendem a equidade

de gênero nas escolas e, conseqüentemente, para toda a sociedade. Reforça-se, desta forma, a ideia de que as identidades dos sujeitos se fundamentam na tríade sexo–gênero–sexualidade, em que cada um desses fatores é determinado pelo outro. Se o sujeito nasce com genitália feminina, por exemplo, se identificará como mulher e, portanto, se relacionará sexual e romanticamente com homens. Este é o ponto central da sociedade heteronormativa, em que a masculinidade e a feminilidade configuram-se a partir da sexualidade. A normativa para ser homem e ser mulher sempre vem seguida da relação com o sexo oposto.

Zanette e Felipe (2017) discutem o conceito de heteronormatividade, mostrando que as regras sociais conferem poder àqueles que seguem essa norma, desencadeando preconceitos e exclusões contra os sujeitos que não se encaixam no padrão heterossexual. Da mesma maneira, sofrem discriminações aqueles que fogem aos *scripts* de gênero da norma ao mesmo tempo que se confundem os *scripts* de sexualidade e os *scripts* de gênero. Conforme já destacado: em uma mentalidade heteronormativa, ser mulher e ser homem implica em uma heterossexualidade compulsória. Entretanto, percebe-se que as crianças criam estratégias de subversão por meio das brincadeiras e da imaginação, o que “as fortalece enquanto sujeitos, demarcando-desestabilizando os *scripts* de gênero construídos socialmente” (ZANETTE, FELIPE, 2017, p. 28). Assim agem em seu espaço privilegiado de reprodução e superação da sociedade: na brincadeira, meninos podem se vestir de princesas – como observei na escola durante minha pesquisa e meu estágio – e meninas podem assumir posições que comumente são consideradas de meninos nas diferentes situações que criam.

O que os *scripts* hegemônicos ignoram é que, da mesma forma que a brincadeira não é algo da natureza infantil – pois a compreendemos a partir de seu caráter histórico e social (VYGOTSKY, 1991; WAJSOP, 1995) –, brincar de boneca para as meninas e brincar de carrinho para os meninos também não é da sua natureza ou da sua essência. Assim como outros comportamentos próprios de cada *script* de gênero, as brincadeiras esperadas de cada um são aprendidas socialmente. Evidentemente, a escola é um lugar central para esses aprendizados sociais, portanto, é imprescindível que se deixe as crianças livres para que escolham do que brincar. Portanto, demonstra ser crucial que haja discussões sobre gênero e sexualidade no âmbito das escolas.

4. 3 “Não é de menina! Menino pode brincar também”: os artefatos culturais e os *scripts* de gênero

Há uma abundância de imagens a ser considerada na educação infantil - elas estão ali para prover significado a alguma coisa, como na sala da turma pesquisada, em que as caixas contendo os materiais não estruturados continham desenhos indicativos: um médico homem com um estetoscópio na caixa de médico, um secador de cabelo na caixa do salão de beleza, uma banheira na caixa com objetos de banho. Fora isso, há ainda miniaturas de super-heróis, robôs, bonecas Barbies e personagens da Disney na sala referência e no saguão da escola. Como categoria de análise desta pesquisa, analiso as imagens que surgem fora da escola mas que acompanham as crianças até dentro dela. É o caso, por exemplo, dos diversos filmes e desenhos populares entre as crianças de 5 e 6 anos, artefatos culturais que extrapolam a tela do cinema e da televisão para servirem como marca para diferentes tipos de produto.

Além disso, os artefatos culturais se mesclam com as brincadeiras das crianças, inclusive no faz-de-conta. Um dos destaques da escola pesquisada é seu abrangente acervo de fantasias, com o qual as crianças podem se fantasiar de muitos dos personagens de seus desenhos favoritos. Assim, muitas meninas portavam mochilas e objetos do desenho Frozen quando chegavam na escola para, durante os momentos de brincadeira no saguão, fantasiarem-se de Elsa⁴. Em outras situações, ainda que não vestissem fantasias, as crianças incorporavam os personagens em suas brincadeiras, afirmando para o resto da turma frases como: “Eu sou o tartaruga ninja azul!”

Segundo Ruth Sabat (2001), as pedagogias culturais “regulam condutas e modos de ser; fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder” (p 9). A partir disso, cabe pensar como os artefatos culturais atuam na fabricação dos *scripts* de gênero. Os personagens mais presentes na turma

⁴ Frozen é um filme de animação musical da Disney, lançado em 2013, que rapidamente ganhou muita atenção e popularidade com o público infantil. É baseado em um conto de Hans Christian Andersen e acompanha a história da rainha Elsa e sua irmã a princesa Anna.

pesquisada eram super-heróis como o Super-Homem, o Capitão América e o Batman – este último, inclusive, estava presente na situação peculiar de um dos meninos de educação especial que tinha uma relação íntima de dependência com este personagem – e princesas da Disney, principalmente a rainha Elsa do desenho Frozen, mencionada anteriormente. Enquanto os super-heróis eram preferência dos meninos, juntamente com os robôs da série transformers, as princesas do Frozen e as bonecas Barbie estavam presentes apenas nas brincadeiras das meninas. Um dos poucos elementos que aparecia em ambas brincadeiras e juntava meninos e meninas eram os pokémons.⁵

Os artefatos culturais muitas vezes são classificados como “de menino” ou “de menina”, seguindo a ordem de nossa sociedade heteronormativa e binária em que objetos e comportamentos carregam características que aprendemos a relacionar com masculinas e femininas. Os artefatos culturais associados aos meninos são aqueles que retratam traços clássicos da masculinidade hegemônica. Aqueles que fogem a essa regra, estão expostos a discriminação. A seguir, trago uma situação em que isso pode ser observado:

Cena 4

Matheus chega a escola com uma boneca da Mulher Maravilha e logo escutou de um colega: “Mas isso é brinquedo de menina”. Confrontado com isso, ele responde: “Minha mãe disse que não é de menina, que menino pode brincar também”. A professora titular intervém ao lado de Matheus, concordando com a fala do menino de que meninos também podem brincar com a Mulher Maravilha (Segunda-feira, 11 de setembro de 2017).

Vê-se, assim, que as próprias crianças criam estratégias para escapar da masculinidade hegemônica imposta pela sociedade, mesmo que muitas vezes estejam sujeitas a repressão por isso. Neste momento, o menino foi apoiado pelas professoras

⁵ Pokémon é uma franquia de mídia criada em 1995 baseada em criaturas ficticiais que são capturadas por humanos para batalharem entre si. É uma das franquias mais bem-sucedidas e lucrativas do mundo, lançando novas temporadas, filmes e personagens até hoje.

da turma, que reforçaram a ideia de quem quisesse brincar com a boneca, mesmo que não fosse menina, poderia brincar. É importante esse posicionamento, considerando a escola como uma instância legitimada de poder e saber e espaço privilegiado para ensinar meninos e meninas a serem homens e mulheres (ANDRADE, 2017). Assim, a escola deve permitir que as crianças tenham possibilidades de escolher o que querem ser e do que querem brincar, sem medo de discriminações e preconceitos.

É interessante para esta pesquisa relacionar esta categoria com a primeira categoria analisada neste trabalho, que discute sobre a maior possibilidade de meninas transitarem entre os *scripts* de gênero. Entre os artefatos culturais presentes no cotidiano da turma e que se envolvem nas brincadeiras dessas crianças, há os preferidos para meninos e para meninas, como já mencionado. Entretanto, percebe-se que as personagens incorporadas pelas meninas a partir dos produtos midiáticos que elas conhecem, muitas vezes, acabam tomando para si características consideradas socialmente como masculinas, como é o caso de Isadora quando, vestida de Rainha Elsa, batalha contra dois colegas. Ou mesmo como em outra situação citada quando Carolina traz um artefato muito conhecido e considerado da feminilidade hegemônica – a boneca Barbie – e o mistura com o jogo de futebol. Entretanto, os bonecos *transformers* e de super-heróis quando utilizados pelos meninos ficam restritos às características comumente associadas a eles, como a virilidade, a competitividade e a agressividade.

Em suma, pensar a discussão de infância e *scripts* de gênero sob o viés das pedagogias culturais é abordar uma visão mais ampla da constituição das identidades infantis e dos *scripts* nelas envolvidos. Pensando em uma sociedade sobrecarregada de imagens e artefatos culturais, é imprescindível pensar a educação para além da escola mas, ainda, pensar as implicações disso dentro do ambiente escolar.

5 O JOGO NÃO TERMINOU: PRECISAMOS FALAR DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Conforme o observado durante esta pesquisa e durante o período de estágio na mesma turma, fundamentado em diferentes leituras realizadas, pude constatar que as brincadeiras infantis expressam o modo com que as crianças visualizam, entendem e representam e reinventam as realidades em que estão inseridas. De acordo com Kishimoto (2010), é na brincadeira que a criança exerce seu poder de tomar decisões e de expressar sentimentos e valores e, ainda, é nela que conhece o mundo a sua volta. Dessa maneira, observando o que as crianças fazem seus momentos de brincadeira, enxergamos como a criança vê o mundo e de que forma ela se apropria dele. Pois, além de representá-lo através da brincadeira, a criança ainda forja mecanismos para superá-lo e escapar dos padrões normativos.

Foi considerando isto que visualizei os momentos de brincadeira como um momento privilegiado para observar os *scripts* de gênero nessa turma da educação infantil. Sabendo que as identidades infantis e entre elas as identidades de gênero estão em constante mutação, observar estas crianças foi verificar como elas transitam entre os *scripts*, entre as expectativas colocadas a elas pela sociedade. Constatei, primeiramente, que este movimento é mais fácil para meninas do que para meninos e encontrei, para isso, confirmação em Guizzo (2013), que afirma que há uma possibilidade menor para os meninos de “atravessar” as fronteiras de gênero. A autora defende que há diferentes modos de se vivenciar a masculinidade e a feminilidade mas que existe uma masculinidade e feminilidade hegemônica e que a sociedade cria atos regulatórios contra aqueles que escapam a elas. Tais atos de repreensão são mais fortes em relação aos meninos, limitando suas possibilidades de sair do *script* de gênero prescrito a eles, o que ficou evidenciado neste estudo.

A segunda categoria de análise surgiu de muitos elementos observados em nossa sociedade e, a partir das leituras realizadas para esta pesquisa, foi possível concluir que a masculinidade e a feminilidade hegemônica abrangem em si a normativa da heterossexualidade. Como bem coloca Bianca Guizzo, “em nossa cultura, a expressão máxima de masculinidade é associada à heterossexualidade” (2013, p 33). Dessa maneira, identidades de gênero e sexualidade se confundem,

estabelecendo pilares para uma sociedade heteronormativa, em que o ser homem é ser um homem heterossexual.

Finalmente, durante meu estágio e durante minha pesquisa, voltou a chamar minha atenção algo já muito observado em meus outros contatos com a educação infantil: o papel das pedagogias culturais na escola. Os artefatos culturais estão presentes em tudo: nos brinquedos, nas roupas, nas mochilas e nos ambientes da escola. Como pedagoga, é imprescindível refletir sobre como eles atuam na constituição das identidades infantis, especialmente, dos *scripts* de gênero. Sommer e Wagner (2010), as pedagogias culturais são educativas pois se constituem de materiais que servem para as crianças construírem suas identidades de classe, de gênero, de sexualidade e de etnia. Os artefatos culturais representam formas de existir no mundo e ensinam para as crianças formas de ser e estar no mundo. Entretanto, cabe ressaltar que elas conseguem se utilizar desses artefatos para driblar a masculinidade e a feminilidade hegemônico, escapando dos roteiros preconizados pelos *scripts* de gênero. Assim, ao mesmo tempo que são educadas pelas pedagogias culturais, utilizam-se delas para transitar entre os *scripts*.

Se nos propomos a fornecer uma educação escolar baseada nos princípios das diretrizes e bases da educação nacional, precisamos garantir o respeito à liberdade e o apreço à tolerância (BRASIL, 1996). Nesse sentido, devemos nos comprometer a buscar a equidade de gênero. Como procurei descobrir com esta pesquisa, dar a liberdade para as crianças transitarem entre os *scripts* de gênero como bem entendem é essencial se nos propomos a buscar a equidade de gênero. Todas as expressões de gênero devem ser permitidas e respeitadas, e é papel da escola combater as discriminações que podem ser dirigidas às crianças que fogem aos *scripts* previstos. Para isso, ainda, é necessário reconhecer a importância de se discutir gênero e sexualidade dentro do âmbito escolar.

Com esta pesquisa, verifiquei que, apesar de estarem presentes nas brincadeiras da educação infantil os *scripts* de gênero hegemônicos, as crianças conseguem encontrar estratégias para desestabilizá-los. Refletindo e estudando sobre o brincar, concluí que as brincadeiras observadas são formas utilizadas para compreender e se apropriar da realidade e, portanto, são representações dos *scripts* que as crianças observam em seu cotidiano. Mas, para além disso, o brincar também abrange elementos do imaginário infantil que as crianças utilizam para

superar sua própria realidade. Portanto, a brincadeira também pode ser um mecanismo transgressor pelo qual o sujeito transita e tenciona os *scripts* de gênero.

Respeitar a liberdade das crianças de transitar entre os *scripts* de gênero é compreender que “tanto as identidades de gênero quanto as identidades sexuais podem ser caracterizadas pela instabilidade, sendo, portanto, passíveis de transformações” (FELIPE, 1999. p 243). É imprescindível, portanto, que a formação de professoras abranja o conhecimento do conceito de gênero, compreendendo-o em seu caráter relacional e não determinado. Ainda, abordar as questões sobre sexualidade também é necessário, desfazendo as confusões teóricas entre os dois conceitos e entendendo a sexualidade não como algo inato e natural, mas como uma construção que vai sendo tecida desde os primeiros anos da vida dos sujeitos.

Refleti, no estudo e escrita dessa pesquisa, sobre a brincadeira de faz-de-conta na educação infantil e o que ela pode nos dizer. Ressalto, mais uma vez, o aspecto privilegiado do faz-de-conta do ponto de vista do observador, pois nos permite conhecer mais sobre as crianças e suas compreensões e representações de mundo. Assim, acredito que professoras e pedagogas devem atentar para estes momentos com um olhar atento e cuidadoso e não apenas os enxergando como momentos de distração para as crianças.

A partir disso, portanto, foi que concluí o potencial pedagógico do faz-de-conta na educação infantil. Através dele, pude observar de que modo apareciam os *scripts* de gênero na turma, quais eram esses *scripts* e que mecanismos as crianças utilizavam para superá-los. Os *scripts* de gênero são compostos das expectativas acerca da masculinidade e feminilidade socialmente hegemônica e, a partir das situações e análises que constam neste trabalho, é possível perceber os elementos presentes nas brincadeiras das crianças que se associam a isso. As brincadeiras de super-heróis, princesas, cavaleiros, feiticeiras, entre tantas outras, evidenciam como estes *scripts* se fazem presentes na realidade das crianças e demonstram o poder de decisão que as crianças têm para criar estratégias para transitar entre esses *scripts* e suas expectativas.

Por fim, dedico este último parágrafo mais uma vez ao destaque do estudo das temáticas de gênero e sexualidade na formação de professoras da educação infantil. Em uma sociedade profundamente heteronormativa e repleta de preconceitos, é essencial que nós, que estamos dentro da escola, estejamos instrumentalizadas para combater as discriminações cotidianas contra a diversidade.

Espero que este estudo auxilie nesta discussão, trazendo pontos significativos de reflexão na abordagem dessas temáticas tão importantes para uma educação que respeite a diversidade e a equidade dos gêneros.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. S. Professor/a pesquisador/a: problematizando gênero e sexualidade na escola. In: Silveira et all (Org). **Educação em gênero e diversidade**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2017. p 35 – 44

ANDRADE, P. D.; COSTA, M. V. **Usos e possibilidades do conceito de Pedagogias Culturais nas pesquisas em Estudos Culturais em Educação**. Textura, v. 17, 2015. p. 48-63

ANDRADE, P. D.; COSTA, M. V. **Na produtiva confluência entre Educação e Comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas**. In: 36ª Reunião Nacional da Anped, 2013, Goiânia. ANAIS 2013 - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2013

BELLO, A. **Sujeitos infantis masculinos**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2006.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo , v. 24, n. 2, p. 103-116, jul. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 14 dez. 2017.

BROUGÈRE, G.; WAJSKOP, G. **Brinquedo e cultura**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CORDAZZO, S.T.D; VIEIRA, M.L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, ano 7, n. 1, 1º semestre de 2007. Disponível em: www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/html/v7n1a09.htm. Acesso em 14 de dezembro de 2017

CUNHA, S. R. V. da. **Cenários da Educação Infantil**. In: Educação e Realidade, v 30, n 2, jul/dez 2005. p 165 – 185

CUNHA. S R. V. da **Cultura visual e infância**. In: 31ª Reunião da ANPED, 2008, Caxambu. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação, 2008.

FELIPE, J., GUIZZO, B. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. P. 32-40.

FELIPE, J. **Scripts de gênero na educação infantil**. In: Revista Pátio – educação infantil. Ano XIV, n 48 jul/set 2016. P. 5-7.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164

FORTUNA, T. R. **A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 2011.

GUIZZO, B. S., **Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil**. In: GUIZZO, B. S., BECK, D. Q., FELIPE, J. (Org). **Infâncias, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: ULBRA, 2013. p 29 – 43

GUIZZO, B. S., BECK, D. Q., FELIPE, J. **Infâncias, Gênero e sexualidade: atuações possíveis**. In: **Infâncias, gênero e sexualidade: nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: ULBRA, 2013. p 17 - 27

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

MARTINS, J.B. **Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar**. In: Semina: Ci. Sociais/Humanas, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.

SABAT, R. **Pedagogia cultural, gênero e sexualidade**. Rev. Estudos Feministas. 2001, v. 9, n. 1, p; 4 – 21. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000100002&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 23 de novembro de 2017.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. In: Educação e Realidade, v. 20, n .2, jul/dez 1995. p 71 – 99.

SOMMER, L. H.; WAGNER, I. **Mídias e Pedagogias culturais**. ULBRA, 2007. Disponível em: <http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2007/artigos/pedagogia/262.pdf>. Acesso em: 27/11/2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJKSOP, G. **O brincar na educação infantil**. In: CAD. Pesq., São Paulo, n.92, p.62-69, fev. 1995

ZANETTE, J. E., FELIPE J. **Dos enigmas da infância: quando a transexualidade tensiona os scripts de gênero**. In: ALBUQUERQUE, S., FELIPE, J., CORSO, L. V.

(Org). Para pensar a educação infantil em tempos de retrocesso. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p 17 – 35

WAJKSOP, G. **O brincar na educação infantil**. In: CAD. Pesq., São Paulo, n.92, p.62-69, fev. 1995.

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: *Scripts* de gênero nas brincadeiras de uma turma na Educação Infantil

COORDENAÇÃO: Aluna graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRGS, Manoela de Calazans Gonçalves e Professora Dra Jane Felipe de Souza, orientadora.

NATUREZA DA PESQUISA: Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar como as crianças acionam os *scripts* de gênero nos momentos de brincadeira de uma turma de Jardim de Infância.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa as crianças da turma Jardim B1.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Este estudo observará momentos de brincadeira da turma Jardim B1, em que seu filho (a) – ou criança sob sua responsabilidade – estará envolvido, junto com as demais crianças da turma. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar a criança a participar; e a criança tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa.

RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada criança.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, a criança não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício da formação docente na educação infantil.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho (a) – ou criança sob sua responsabilidade – participe desta pesquisa.

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho (a) – ou criança sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

Nome da criança: _____

Nome do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Local e data: _____ Telefone: _____

Coordenadora da pesquisa: _____

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais pelo e-mail: manoela.calazans@gmail.com

APÊNDICE 2

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “*Scripts* de gênero nas brincadeiras de uma turma na Educação Infantil”. Esta pesquisa tem como finalidade investigar como as crianças acionam os *scripts* de Gênero nos momentos de brincadeira . As crianças que irão participar dessa pesquisa têm de cinco a seis anos de idade e fazem parte da turma do Jardim B1 da Escola Municipal de Educação Infantil Jardim de Praça Cantinho Amigo. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício da formação docente na educação infantil.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar para mim, Manoela de Calazans Gonçalves.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu assentimento de forma livre para que participe desta pesquisa.

Nome da criança: _____

Nome do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Local e data: _____ Telefone: _____

Coordenadora da pesquisa: _____

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais pelo e-mail: manoela.calazans@gmail.com